
**Examensarbete i Lärarprogrammet
vid
Institutionen för pedagogik -2009**

**Boken –
En nyckel till barns
föreställningsvärldar.**

Hur barn relaterar sina erfarenheter kring en bok.

Åse Dragstedt och Nadja Nordström



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Sammanfattning

Arbetets art:	Lärarprogrammet, inriktning mot förskola och förskoleklass 210 högskolepoäng. Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet” 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.
Titel:	Boken - En nyckel till barns föreställningsvärldar. Hur barn relaterar sina erfarenheter kring en bok.
Engelsk titel:	Books - a tool to childrens envisionments. How children create discussions through reading books.
Nyckelord:	Erfarenheter, föreställningsvärldar, läsförståelse
Författare:	Åse Dragstedt och Nadja Nordström
Handledare:	Rauni Karlsson
Examinator:	Maud Ihrskog

BAKGRUND:

Skolverket visar att barns läsförståelse under senare år har minskat. I litteraturen har vi läst om hur pedagoger kan använda sig av olika stödstrukturer för att hjälpa barnen till bättre förståelse. Hur barn uppfattar eller erfar sin omvärld är beroende av vilka erfarenheter de har sedan tidigare. Tillsammans med barnen kan samtal kring bilderböcker vara ett sätt att få ta del av deras föreställningsvärldar.

SYFTE:

Vårt syfte är att undersöka hur barn relaterar sina erfarenheter av fenomenen rädsla och ensamhet ur innehållet i en bok.

METOD:

För att samla in det empiriska materialet användes kvalitativa barnintervjuer. Vi genomförde åtta intervjuer på barn i förskoleklass i två kommuner. Vår teoretiska utgångspunkt finns i utvecklingspedagogiken där pedagogens roll i barns lärande lyfts fram.

RESULTAT:

Vi kom fram till i vår undersökning att barnen relaterade till de fenomen som vi ville undersöka och det visade sig även att barnen hade flera erfarenheter som de kunde koppla till i boken. Bilderna är ett stöd för barnen när de ska sätta ord på sina erfarenheter. Barnen ger ofta exempel på egna upplevelser när de ska redogöra för innehållet i boken.

INNEHÅLL

1 INLEDNING	4
2 SYFTE	5
FRÅGESTÄLLNINGAR.....	5
3 BAKGRUND	6
3.1 MINSKAD LÄSFÖRSTÅELSE	6
3.2 LITERACY – I OLIKA KONTEXTER	6
3.3 FÖRESTÄLLNINGSVÄRLDAR	7
3.4 MÖTET MED TEXTEN	8
3.5 BILDERBOKEN SOM STÖD FÖR SINA EGNA ERFARENHETSVÄRLDAR	9
3.6.1 Boksamtal.....	10
3.6.2 Bokens betydelse och möjligheter.....	10
3.7 SCAFFOLDING	10
4 TEORETISK RAM	12
4.1 UTVECKLINGSPEDAGOGISKT PERSPEKTIV.....	12
5 METOD	14
5.1 KVALITATIV STUDIE.....	14
5.2 KVALITATIV BARNINTERVJU.....	14
5.3 URVAL	15
5.4 GENOMFÖRANDE	15
5.5 ETIK	16
5.6 VALIDITET OCH RELIABILITET.....	16
5.7 ANALYS OCH BEARBETNING AV INTERVJUERNA.....	17
6 RESULTAT	18
6.1 BARNEN RELATERAR TILL VÄNSKAP	18
6.1.1 Vikten av att ha kompisar.....	18
6.1.2 Djurkompisar	18
6.1.3 Gruppträck	18
6.1.4 Osämja.....	19
6.2 BARN RELATERAR TILL RÄDSLOR	19
6.2.1 Bildernas betydelse.....	19
6.2.2 Rädsla för djur.....	19
6.2.3 Känslan av att vara vilse.....	20
6.2.4 Känslan av att inte våga.....	20
6.3 BILDER SKAPAR FUNDERINGAR HOS BARNEN.....	21
6.4 BARNEN RELATERAR TILL SINA LEKAR	22
6.5 SAMMANFATTNING	22
7 DISKUSSION	24
7.1 RESULTATDISKUSSION	24
7.1.1 Ensamhet.....	24
7.1.2 Hur barn sätter ord på sin egen kunskap.....	26
7.1.3 Boksamtalets betydelse för barns lärande.....	27
7.1.4 Bilder och lekar som stöd för barns förståelse.....	28
7.1.5 Sammanfattning.....	29
7.2 METODDISKUSSION	29
7.3 DIDAKTISKA KONSEKVENSER	30
7.4 FORTSATT FORSKNING.....	31
REFERENSER	32
BILAGOR	34

1 INLEDNING

Något som har väckt intresse under utbildningens gång är hur många möjligheter till lärande det finns kring skönlitteraturen. Den bidrar till läsförståelse, identitetsskapande och språkutveckling. I användningen av litteratur får barn öva sig i att skapa inre bilder, förstå inferenser och att bygga föreställningsvärldar. Dagens samhälle kräver att alla har ett väl fungerande språk. En viktig roll som vi pedagoger har är att väcka barns läsintresse och vidga deras erfarenhetsvärldar.

Som lärare ser vi barnens läsinlärning som en av våra viktigaste och roligaste uppgifter. Resan till de läsandets värld börjar redan i tidig ålder. Vi vill med böckerna berika barnens liv genom att få upp deras ögon för litteraturens möjligheter. Den kan bidra till barnens språkutveckling, som så väl behövs för att klara av att leva i dagens samhälle. Kraven på att kunna läsa och kritiskt granska alla de texter vi på olika sätt ständigt tar del av ökar hela tiden och kräver en god språkförmåga. Litteraturen kan också vara ett stöd för barnen i sin identitetsutveckling och till deras läsförståelse. I Lpo 94 (skolverket, 1998) står det att det är skolans uppdrag att utveckla barnets språk eftersom språk, lärande och identitetsutveckling hänger oupplösligt tillsammans. Det är när barnet får tillfällen till att samtala, läsa och skriva som det utvecklar sin språkliga kompetens och tilltro till sin förmåga att göra sig förstådd. Att kunna läsa är inte bara att kunna avkoda orden utan också att kunna förstå dem. I sin strävan efter denna förståelse kan vi hjälpa barnen att skapa inre bilder, kunna dra slutsatser och bygga nya föreställningsvärldar. A och O för att lära sig detta är att redan tidigt skaffa sig ett stort läsintresse. Här fungerar vi som viktiga förebilder.

Enligt skolverket (2008) ska ämnet svenska innehålla inslag som utgår ifrån litteratur för att skapa språkutveckling och kunskap om världen och om sig själva.

”Arbetet med språk och litteratur skapar möjligheter att tillgodose elevers behov att uttrycka vad de känner och tänker. Det ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om” (Skolverket 2008, kursplan för svenska. s.2).

Vi vill i förskola och förskoleklass ta tillvara på de lärandesituationer som litteraturen kan ge. Vi har sett att pedagoger oftast högläser för barnen när det behövs lugn och ro eller när de ska samlas för till exempel fruktstund. Då upplever vi att barnen är fokuserade på annat och bara hör sagan som ett bakgrundsljud. Vi tänker oss en bättre lärandemiljö när barnen får tillfälle att tänka och reflektera tillsammans över det de hört. Stensson (2006) poängterar vikten av att samtala kring det man läst. Detta hjälper läsaren att kunna sätta ord på sina tankar och de erfarenheter de kopplar till under läsningen. Det är också nyttigt att lyssna på andra för att se och förstå att det finns många olika sätt att göra tolkningar på. Varje människa har sina unika inre bilder och föreställningsvärldar eftersom de bygger på varje enskild individs erfarenheter.

När lärare väljer böcker som barnen erbjuds ta del av finns ofta en bestämd tanke om vad de ska lära sig av det de får höra, men kan läraren ta för givet att barnen tänker och tolkar böckerna på samma sätt?

I vår studie vill vi undersöka vilka erfarenheter några barn väljer att berätta om efter att de fått höra boken om ”Gittan och gråvargarna” skriven år 2000 av Pija Lindenbaum. För oss handlar boken om sätt att hantera sin rädsla och ensamhet. Kommer barnen också att relatera till dessa fenomen?

2 SYFTE

Syftet är att undersöka hur barn relaterar innehållet i en bok till sina erfarenheter.

FRÅGESTÄLLNINGAR

- Hur uppfattar barn rädsla?
- Hur uppfattar barn ensamhet?

3 BAKGRUND

Här redogörs för tidigare forskning och annan relevant litteratur inom området, vilket infattar både svensk och internationell. De olika stödstrukturer lärare kan använda sig av för att öka barns läsförståelse beskrivs.

3.1 Minskad läsförståelse

Idag lever vi i en värld där språkets roll ur olika perspektiv har stor betydelse för människans självkänsla och identitetsskapande. Men framförallt ger en god språklig kompetens oss förutsättningar och möjligheter att kunna ta del av och påverka i det demokratiska samhälle vi lever i. Skolans huvudsakliga uppgift är att möjliggöra så att alla barn lär sig läsa och skriva. I publikationen av Skolverket (2007) kan man läsa om Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2006). Det är en internationell studie som utvärderar elevers läsförståelse i årskurs 4, i jämförelsevis till elever i andra länder. Studien ligger sedan till grund för att se utvecklingen hos elever läsförståelse över ett längre tidsperspektiv och hur skolan sedan ska kunna arbeta med barns fortsatta språkutveckling. Den första undersökningen genomfördes 2001 och vid andra tillfället som PIRLS 2006 genomfördes, ansvarade Skolverket för studien i ett samarbete med Caroline Liberg; institutionen för didaktik Uppsala universitet. De tre områden som man har granskat är läsförståelse, läsvanor och attityder samt intresse till läsning. Resultatet visar att svenska barn läser bra, men tiden mellan 2001 och 2006 visar på en försämring av läsförståelse hos eleverna. Det finns fortfarande skillnader mellan svaga och starka läsare och de elever som lyckas bäst är flickor och elever som är födda i Sverige. Ett minskat läsintresse hos starka läsare är oroväckande, en av orsakerna tror man beror på en ökad konkurrens från andra medier som IT- användning och TV. Det nya som PIRLS 2006 redovisar är att andelen av elever som ska börja årskurs ett, har flera elever kommit långt i sin läs- och skrivutveckling än tidigare resultat. Elever med stort läsintresse finner man hos flickor och de som tillhör kategorin elever med ett lägre läsintresse är pojkarna, då är det framför allt pojkar från hem med sämre socialbakgrund. Rapporten visar att högläsning borde förekomma i större utsträckning än vad den gör idag. Den visar även att eleven sällan får samtala kring det lästa för att skapa förståelse och utbyta tankar och funderingar. Ett område som studien kom fram till som man anser lärare behöver utbildning i är hur man utvecklar barns läsförståelsestrategier.

3.2 Literacy – i olika kontexter

I skolverkets (2008) kursplan för svenska finns begreppet ”det vidgade textbegreppet”. Det innebär att alla elever ska ha förståelse för att både skrivna och talade texter kan uttryckas på olika sätt som till exempel musik, drama eller dans. Som mål i år tre finns att elever gemensamt med andra både ska uppleva, tolka, förstå och diskutera skrivna och talade texter och bilder. Denna process där barnet skolas in i språkets värld startas redan vid tidig ålder.

Kåreland (2005) och Langer (2005) skriver att barn kan genom att få vara en del av god språklig miljö göras till ”läsare” innan de själva kan läsa och skriva. Skönlitteraturen är en självklar del i dessa språkliga miljöer och kan ge barnen sammanhängande händelseförlopp och avbrutna diskurser.

I Westlund (2009) kan läsas att om barnet lyssnar aktivt på sagor och berättelser kan både deras tankar och känslor engageras och utvecklas. Det är alltså viktigt att barn av idag, inte bara för att nå målen i skolan utan också för att kunna leva i dagens samhälle, lär sig att

värdera, sortera och kritiskt granska texter de kommer över. Därför blir läsning och läsförståelse något oerhört viktigt att undervisa om i skolan. Det är också viktigt att tänka på att avkodning och språkförståelse är två olika saker. God avkodningsförmåga resulterar inte automatiskt i god läsförståelse.

Ett begrepp som förekommer i dessa sammanhang är literacy, ett engelskt ord som många forskare har svårt att hitta en bra svensk översättning till. Det handlar om läs – och skrivförmåga men också om hur man kan samtala kring texter. Westlund (2009) skriver om olika literacybegrepp, till exempel emergent literacy, som är den literacy som barnen utvecklar innan skolstarten. Det är den som gör dem till de ”läsare” som Kåreland (2005) och Langer (2005) också talar om, man kan vara ”läsare” utan att själv kunna läsa och skriva. Genom att lyssna till berättelser kan även ett mindre barn lära sig att göra muntliga inferenser. Det kan förstå det som inte uttryckligen står i texten men som kan underförstås. Westlund (2009) skriver att om högläsningstillfällen ges ofta och litteraturen erbjuder barnen något de enkelt kan koppla till sin erfarenhetsvärld och ger möjligheter till fortsatta diskussioner kan de absolut räknas som goda pedagogiska verktyg.

En annan form av literacy som Westlund (2009) nämner är family literacy, där fokus ligger på barnets hemmiljö. Vad barnets familj har för attityder till språket och dess användning. Liksom Westlund (2009) anser Svensson (2009) att barnets uppväxtmiljö har stor betydelse för barnets språkutveckling. Om språkskillnaderna är stora mellan hemmet och skolan kan det innebära problem för barnet. Därför är det viktigt att personal i förskola och skola är uppmärksamma på hur barnets språkmiljö verkar vara i hemmet. Det blir viktigt att alla barn får ta del av den språkliga verksamhet som erbjuds i förskola och skola. När vi till exempel alla barn med högläsning om vi endast läser böcker vid vilan? Får de barn som går hem eller somnar någon gång höra en saga bli uppläst? I skolverket (2007) används begreppet reading literacy, och då handlar det om läsförmåga och läsförståelse. Fast (2008) menar att literacy är något mycket mer än att avkoda ord och skriva. Det är också att kunna dra slutsatser, att kunna göra associationer och att låta tankarna vandra mellan det man redan vet och det man vill skapa ny förståelse för.

3.3 Föreställningsvärldar

Langer (1995, 2005) skriver att när vi möter barn i förskola/skola kommer de med olika erfarenheter av litteratur. En del har läst mycket, andra mindre och åter andra ingenting alls. Beroende på hur de tidigare mötena med litteraturen sett ut har de olika tankar om hur man kan förstå den. Oavsett barnens läsförmåga kan alla bli eller vara litterära tänkare och ingå i diskussioner om skönlitteratur. Hon tar upp betydelsen av att lärare tar vara på alla elevers olika kunskaper och bygger vidare på dessa för att stärka deras intresse, deras kritiska tänkande och personliga utveckling. Författaren skriver att det är viktigt för att barnen ska kunna lita på att deras egna tankar är oersättliga byggstenar till fortsatt förståelse och lärande.

Langer (1995, 2005) skriver att när en skönlitterär text läses bildar alla individer olika mening och innebörd till innehållet. Författaren talar om föreställningsvärldar och menar att det är en värld där läsaren befinner sig med just den förståelsen han/hon har precis då. I den världen möts läsarens tidigare personliga och kulturella erfarenheter och de tolkningar läsaren gör av texten. Hur läsarens föreställningsvärld ser ut beror alltså på vad han/hon vet och vad man inte vet, hur han/hon känner sig och får för frågor och idéer och på vad han/hon har för förväntningar på texten. Det är blandningen av detta som sedan bygger upp läsarens nya förståelse och lärande.

Langer (1997) påpekar att i förskola/skola kan pedagogen hjälpa barnen att ta tillvara på sina tidigare erfarenheter och kunskaper för att kunna bygga nya föreställningsvärldar. Det gör pedagogen genom att låta barnen beskriva sina tankar och känslor över det som läst och ge dem tid att diskutera med varandra om deras upplevelse av texten. Om barnen ofta och regelbundet får arbeta med att läsa texter på detta sätt får de en extra dimension till sin utveckling för förståelse. Det gör att de lättare kan koppla sina tidigare erfarenheter, sina tidigare föreställningsvärldar till nya världar och ny förståelse. Att lära sig sätta ord på denna process gör lärandet än större menar författaren.

Langer (1995, 2005) talar om fyra olika faser som används när vi bygger upp föreställningsvärldar. Hon skriver att de inte måste användas i en viss ordning utan att varje läsare passerar flera gånger under läsningen genom de olika faserna.

Fas 1 Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld

Läsaren samlar på sig första intryck av det han/hon läser. Det gör att en uppfattning av vad boken handlar om skapas.

Fas 2 Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld

Läsaren kan med hjälp av sina tidigare erfarenheter av livet eller av andra texter fördjupa sin förståelse för den nya texten och använder sin kunskap för att starta nya tankar och idéer om vad som kan hända.

Fas 3 Att stiga ut och tänka över det man vet

I denna fas ska inte läsaren skapa nya föreställningsvärldar utan istället ska det man upplevt i texten läggas till ny kunskap och ny erfarenhet. Tankarna ska byta fokus från texten till vad de kan betyda för läsarens eget liv.

Fas 4 Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen

Läsaren tar distans från föreställningsvärldarna och reflekterar över dem. Här kan läsaren avgöra vad som är bra/viktigt för just honom eller henne. Här begrundas, tolkas och analyseras texten i jämförelse med andra texter som lästs. Visst fokus kan också finnas på författarens hantverk och textens struktur.

De olika faserna gör att läsaren kan tänka på samma fenomen på olika sätt.

3.4 Mötet med texten

Stensson (2006) skriver att alla människor, små och stora, har behov av att göra sina föreställningsvärldar större och förståelsen djupare. Att söka förståelse och "läsa mellan raderna" är alltså något vi gör hela livet och inget vi börjar med i en viss ålder. Skönlitterära texter är ett utmärkt hjälpmedel till att gå utanför sina egna referensramar. Det kan hjälpa oss att utifrån olika perspektiv förstå världen och sig själv.

Stensson (2006) skriver att inferenser, att läsa mellan raderna, handlar om att kunna koppla texten till sina egna erfarenheter och sina inre bilder för att på så sätt nå fram till texten underliggande mening. För att kunna förstå en text till fullo måste läsaren alltså kunna skapa inre bilder och föreställningsvärldar. Författaren menar vidare att vi kan tolka våra lästa upplevelser med hjälp av bilder istället för med ord och tankar. Läsförståelse kommer inte av sig självt utan kräver för de allra flesta ett aktivt engagemang. Utifrån egna erfarenheter ska inre bilder skapas och leda in läsaren i föreställningsvärldar. För detta krävs en hel del övning.

3.5 Bilderboken som stöd för sina egna erfarenhetsvärldar

Simonsson (2004) lyfter att bilderboken på många sätt kan vara en kommunikationslänk mellan barn och deras lärande. En bilderbok är ofta mångtydig och har inte alltid ett glasklart motiv eller budskap utan bjuder in till många olika tolkningar. Författaren menar att barnen tolkar böckers mening utifrån en användarkontext och påpekar att när och vilken bok som läses, vem som läser och var någonstans man befinner sig alltså spelar roll för hur boken kan komma att tolkas. Enligt författaren blir det på så sätt möjligt att få ut många olika meningar och tolkningar av böcker och det blir viktigt att låta barnen delge varandra sina tankar. Barnen får ur böckernas värld tillgång till ofantligt många föreställningsvärldar och idéer som de kan ta till sig och göra till sina egna.

Simonsson (2004) kommer fram till att det inte bara är orden i en bok som de måste förstå utan också att de kan tolka bilderna. Det krävs ibland en hel del av ett barn att komma åt innehållet i en bild, även i en bok för barn. Om barnet får svårigheter frågar de kompisar i närheten eller går till en vuxen. De kan då hjälpa barnet förstå genom att koppla till något ur barnets egen erfarenhetsvärld.

Genom att ta del av mycket litteratur kan barnens erfarenhetsvärldar bli större och förståelsen djupare. Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt (1993) skriver att det inte bara är barnets språkutveckling som stimuleras genom bokanvändning utan också deras förmåga att redogöra för sina upplevelser och känslor. Eftersom det bidrar till att barn får lättare för att se hur andra människors livsvillkor kan se ut så kan boken vara en viktig artefakt i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv.

Simonsson (2004) visar i sin studie att barnen kan plocka fram upplevelser och händelser utanför förskolans/skolans väggar när de tolkar böcker. Författaren skriver att det kan vara svårt att exakt säga hur barnen tar sig an och förstår böcker men att de tydligt visar att böcker berör och för det mesta roar dem eftersom det är när de leker som det först och främst visar sina tolkningar. Oftast är det något i böckernas bilder som fångar deras intresse och som sedan blir till samtalsämnen, lekar eller funderingar. I denna process delar de med sig av tidigare erfarenheter och kunskaper. Barnen utvecklar andra strategier och testar nya sätt att möta böckernas innehåll och lägger till det som nytt i sina egna erfarenhetsvärldar.

Gustafsson (2009) skriver att ha tillgång till böcker innebär att ha möjligheter till många olika typer av verkligheter. I böcker får läsaren tillfälle att ta del av nya världar, se förebilder och andra människors livsöden och det hjälper läsaren att förstå sig själv bättre. Dessutom är det ett utmärkt sätt att möta orden och språket på och det är ett sätt som andra, nu växande medium, som TV/film och internet kan ha svårare för att göra. I böckerna får läsaren tillfälle att använda sin fantasi till att skapa inre bilder som behövs för att se mening och sammanhang för det lästa. Det blir en skillnad mot de andra medierna på så sätt att de där för det mesta finns färdiga bilder. Trots detta kan dessa medium på flera sätt ses som ett hot mot våra böcker. Barn tappar intresset för läsning och väljer istället andra aktiviteter.

Svensson (2009) skriver också att vuxnas göranden påverkar barnen. Om de inte ser läsande vuxna vägleds de inte in i litteraturen på samma sätt som de barn som växer upp i en läs- och skriftspråksmiljö. Mer stillasittande framför Tv:n gör att barnen idag har svårare för att imitera vuxnas sätt att vara och det bidrar till en mer ensidig syn på tillvaron.

Kåreland (2001) visar på risken hur dagens många stereotypa och rollbundna leksaker kan påverka barnen att hamna i typiska traditionella könsmonster. Därför menar författaren att det

är oerhört viktigt att barnen ges möjligheter till att möta den rika litteraturen. Det räcker dock inte med att erbjuda en mängd böcker utan också se till att skapa positiva inställningar och ge tillräckligt med tid till både läsningen och den efterföljande reflektionen.

Jönsson (2007) skriver i sin studie att bilderboken blev en inspirations källa för barns lek. I leken bearbetade barnet bokens innehåll för att på så vis skapa en förståelse och ett sammanhang utifrån sin livsvärld. Nikolajeva (1998) skriver att barn har lätt för att identifiera sig med djur, kanske för att de idag ofta skrivs tydligare ur ett barns perspektiv. Dagens bilderböcker har ofta inslag av både fakta och fiktion vilket ganska tydligt visas i de böcker där förmänskligade djur ingår. Böckerna är också många gånger dubbelbottnade och har både ett huvudmotiv och flera bimotoiv.

3.6.1 Boksamtal

Chambers (1998) lyfter boksamtalets betydelse för att reda ut saker, både för att förstå innehållet i boken och för att våga uttrycka sina åsikter och tankar om livet i övrigt. Det är viktigt att samtala kring det man läst. Detta hjälper läsaren att kunna sätta ord på sina tankar och de erfarenheter de kopplar till under läsningen. Det är också nyttigt att lyssna på andra för att se och förstå att det finns många olika sätt att göra tolkningar på. Enligt Lindö (2005) varje människa har sina unika inre bilder och föreställningsvärldar eftersom de bygger på varje enskild individs erfarenheter och kulturella bakgrund. Chambers (1998) menar att pedagogens roll är viktig i samtalet för att skapa reflektion och leda vidare till nya insikter och kunskaper. Därför ska pedagogen vara förtrogen med boken för att kunna vara lyhörd och kunna ta fasta på och följa upp barnets tankar och funderingar. Jönsson (2007) skriver att samtalen kan skapa en förståelse hos eleven av att deras egna erfarenheter kan kopplas till bokens innehåll och att innehållet i boken kan kopplas till deras erfarenheter.

3.6.2 Bokens betydelse och möjligheter

Lindö (2005) menar att skönlitteratur kan hjälpa barn att känna empati och skapa förståelse för andra människors livssituationer och kulturer. Hon menar även att litteraturen utvecklar även hos barnet en förståelse för dem själva i deras identitetsutveckling. Barn måste så tidigt som möjligt få möta olika litterära föreställningsvärldar med nyansrika berättelser från olika tider och kulturer för att väcka ett läsintresse och utveckla en förståelse. Genom skönlitterära böcker kan barnen gå in i en roll, och ta del av olika världar och miljöer, som de aldrig annars skulle kunna få ta del av och få erfarenhet av.

Enligt Lindö (2005) så är det viktigt att använda sig av litteratur som inte är för långt ifrån barnets erfarenhetsvärld, samtidigt som den ska vidga och utveckla deras föreställningsvärldar. Ur demokratisksynpunkt skapar skönlitteraturen tillfällen till att leva oss in i andras livsförhållanden, och i det påföljande samtalet kan vi ta del av varandras föreställningsvärldar och tankar kring innehållet. Lindö (2005) skriver att det krävs en god läsförståelse för att kunna leva sig in i och ta del av litterära föreställningsvärldar. För att kunna göra detta måste alla reflektera över sig själv som läsare. Hur gör vi när vi läser?

3.7 Scaffolding

Ordet scaffolding betyder stödstrukturer och lanserades av Jerome Bruner på 1980-talet enligt Westlund (2009). Det innebär att läraren i början av barnens läroprocess ger mycket stöd och att det efterhand avtar. Det kan liknas vid en byggnadsställning som först byggs upp för att nå och stötta det man börjar bygga upp. Ju fler tegelstenar som ligger på plats desto mer kan man plocka bort av ställningen, för att till sist kunna stå helt för sig själv. Som lärare bör man ge

barn och elever detta stöd när de står inför en ny utmaning. För äldre elever kan det innebära stöd i form av olika modeller för problemlösning eller ändra rutiner. För de mindre barnen kan stödet bestå av hjälp att reflektera över böcker, konfliktlösningar eller förslag på att komma vidare i sina lekar.

Jönsson (2007) menar att även barns lek ger dem ett stöd att förstå världen och här kan barnen verka som utmärkta stödstrukturer för varandra. Knutsdotter Olofsson (2003) skriver att leken är barnens spontana verksamhet. När barn leker kan deras nyfikenhet och kreativitet utvecklas till ny kunskap. Författaren säger att leken finns mellan fantasin och verkligheten och att barnet här har möjligheter att utforska både det de vill veta mer om och det de redan vet. Leken bidrar till att barnens föreställningsvärldar blir större och vidare. Genom lek tillsammans med andra får de andra infallsvinklar på olika fenomen och kan utifrån dessa bygga ny kunskap.

Rivera (2009) har forskat om lekens betydelse för barns utbildning. Författaren menar att barns lekar och leksaker ger dem både socialkompetens, kognitiv intelligens och fantasiförmåga. Författaren vill poängtera vikten av att de vuxna ser leken som en kompetensgivande verksamhet och inte bara ”att de leker” för att man till fullo ska kunna ta till sig lärandet. Därför behöver barnen få rikliga möjligheter till att vistas i miljöer där lek och utforskande är tillåtna. Till dessa miljöer räknar Rivera (2009) alla former av läsning. Genom böcker kan barn lätt göra liknelser till sitt eget liv men samtidigt vara öppna för att ta andra människors perspektiv. Författaren visar även på vikten av att utmana sin fantasi och menar att det gör man bäst genom leken. Rivera (2009) skriver att en bra pedagog kan genom olika lekar få den mest tvekande elev att vilja lära sig. Om lärandet sker på ett lustfyllt sätt gör det inte så mycket om det får göras om gång på gång. Författaren skriver att det finns ingenting att förlora på att leka sig till kunskap men att det däremot finns mycket att förlora om man utesluter den.

Jönsson (2007) menar att pedagogen kan ge olika former av stödstruktur till eleven och att de har olika syften men är lika betydelsefulla för eleven. En stödstruktur kan vara högläsning. Här blir pedagogen en modell för hur man läser en text och hur man kan ställa frågor till texten, och att alla barnen kan ta del av bokens innehåll. En annan stödstruktur kan vara det efterföljande samtalet kring det man läst. Detta för att skapa en djupare förståelse kring texten och klargöra olika funderingar och tankar.

4 Teoretisk ram

4.1 Utvecklingspedagogiskt perspektiv

För att förstå vårt empiriska material har vi valt att utgå ifrån Pramling Samuelsson och Asplund Carlssons (2003) teori om utvecklingspedagogik. De beskriver en teori ur ett utvecklingspedagogiskt perspektiv som har fokus på hur barns omvärld kan synliggöras för dem och hur de kan skapa mening och förståelse för specifika fenomen. Pedagogiken utgår ifrån vad barnet redan kan och hur de skapar medvetenhet över det förgivettagna. Det handlar om att barnet ska kunna se och reflektera över omvärlden på flera olika sätt.

Ett utvecklingspedagogiskt perspektiv har sin utgångspunkt i fenomenografin. Det är viktigt att ta reda på hur barn skapar en förståelse och mening för ett visst fenomen och att som pedagog kunna urskilja alla olika sätt fenomenet kan skapa mening. Ett och samma fenomen kan uppfattas på skilda sätt av olika personer. Detta är enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) viktigt att ta hänsyn till för pedagoger då de ska utforma en utmanande och utvecklande verksamhet. Det är viktigt att barnen får reflektera och associera fritt kring sina tankar och att de får tala med vuxna och andra barn om dessa. Denna interaktion är viktig för att skapa förståelse och sammanhang av sin omvärld. En av pedagogernas viktigaste uppgifter blir att ta reda på mångfalden av tankar och vilka olika sätt barnen i gruppen tänker på och försöka synliggöra dessa för sig själva och för andra. Variationen av barnets tankar och förståelse kring fenomen blir ett sätt att skapa lärande och om de blir medvetna för barnen kan de sätta ord på sitt eget lärande. Denna variation är enligt författarna en viktig del att ta hänsyn till utifrån den utvecklingspedagogiska teorin.

Erfarande och erfarenheter har en central roll i den utvecklingspedagogiska teorin och författarna gör skillnad på dessa. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver att barn varje dag erfar omvärlden genom olika aktiviteter och att dessa erfarenanden sedan ligger till grund för det som ska komma att bli deras erfarenhetsvärld. Det är först när barnets erfarenanden blir synliggjorda och medvetna för dem som det blir en erfarenhet och en förståelse. Pedagoger måste försöka förstå barnens erfarande av saker och händelser för att kunna synliggöra deras eget lärande. Författarna menar att

”I det förskolepedagogiska perspektiv som vi här arbetar med att utveckla en teori för är det inte erfarenheten i sig som blir central, utan vad erfarenheten har bidragit till att barn erfar, uppfattar, ser eller urskiljer eftersom det är detta barn lärt sig.” (s. 81).

Det är alltså inte bara barnens tidigare upplevelser som är viktiga att ta hänsyn till utan också barnens erfarande, det de ser, och hur de uppfattar och urskiljer saker och händelser när meningsfulla lärandesituationer ska skapas (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) är en annan viktig del i teorin metakognitionen. Metakognition är förmågan att tänka över sitt eget lärande. Författarna menar att metakognitionen ofta är omedveten för barn men att den går att göra medveten genom dialog med pedagoger. I dessa metakognitionsdialoger kan pedagogen utmana barnen att tänka och reflektera över det de gör och varför det gör så. Om dessa dialoger används på ett medvetet plan kan de hjälpa till att synliggöra variationer av sätt att tänka om olika innehåll för både barn och vuxna och på så vis vidga deras referensram. Författarna skriver att barn uttrycker ofta sin förståelse genom att ge exempel på situationer då de lärt saker.

Den utvecklingspedagogiska teorin utgår ifrån barns erfarenhetsvärld och där är leken och lärandet varandras förutsättningar. Hur man utvecklar och tar tillvara på barnets erfarenheter är avgörande för hur meningsfull erfarenheten ska bli för barnet. Pedagogen kan göra medvetna val om vilka fenomen barns medvetenhet ska riktas mot. Det blir ett sätt att hjälpa barn att urskilja dessa fenomen och ge möjligheter att kunna erfara fenomenen på många olika sätt. Ett exempel är att barnen ges möjligheter att i leken kunna använda den fysiska miljön och diverse artefakter, som böcker. För att kunna vidga barnets livsvärld måste pedagogen ha förmågan att kunna ta ett barns perspektiv och på så sätt göra det möjligt att förstå varför barnet tänker och handlar som det gör.

5 METOD

Här redogörs för vilken metod som valts och hur vi gjorde för att samla in det empiriska materialet. Vi beskriver hur vi gick till väga när urvalet gjordes. Vi visar hur vi tagit del av de etiska principerna och redogör för studiens validitet och reliabilitet.

5.1 Kvalitativ studie

Eftersom vi är intresserade av att ta del av barns erfarenheter av och mer specifikt få deras uppfattningar av fenomenen rädsla och ensamhet så passar det att utgå ifrån en kvalitativ studie. Stukát (2005) säger att den kvalitativa studien har sitt ursprung ifrån de humanistiska vetenskaperna där fenomenologin är en av inriktningarna. I Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver de om Pramlings avhandling (1983) som handlar om barns medvetenhet om sitt eget lärande. Den studien har utgått från en fenomenografisk forskningsansats där man först vill veta hur barn skaffar sig förståelse för ett specifikt fenomen och sedan synliggörs och beskrivs de olika variationer som framkommer. Vår undersökning inspireras utav denna fenomenografiska ansats då vi utifrån en högläst bok vill synliggöra variationen av barns erfarenheter och erfarenheter. Kihlström (2007, c) påpekar att innan genomförandet ska man först läsa på sig om tidigare kunskaper och eventuella studier som finns om det tänkta ämnet.

5.2 Kvalitativ barnintervju

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) utvecklingspedagogiska teori bygger framförallt på barnintervjuer. De skriver att intervjuer där respondenten får möjlighet att tänka och reflektera och berätta ger stora möjligheter för forskaren att ta del av deras erfarenheter och erfarenheter. Att lyfta fram människors förståelse av världen är en del av den fenomenografiska ansatsen. Studiens empiriska material kommer samlas in genom barnintervjuer.

Vad som kännetecknar en kvalitativ intervju är att det liknar ett naturligt samtal men en skillnad är att innehållet är förutbestämt (Kihlström, 2007, b). Det är viktigt att få igång ett samspel i dialogen med respondenten, dels för att den bygger på frivillighet och dels för att det skapar förutsättningar för att lättare fånga respondentens tankar (Lantz, 2007). Kihlström (2007, b) menar att när man använder sig av intervjuer så vill man ta del av respondentens tankar, erfarenheter och upplevelser. Vi läser i Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) att intervjuer av barn är bra att använda sig av för att som pedagog kunna möta och utmana barns tankevärldar. När barnet blir intervjuat har de oftast en förförståelse och ibland en erfarenhet av sammanhanget. Barnet kommer då att uttrycka sin förståelse för omvärlden vilket den speglar då barnets känslotillstånd och sociala kompetens. I en intervju måste barnet tänka och reflektera och det leder till utveckling och nytt lärande. När det gäller vilka frågor som ska ställas är det bra att börja med vida frågor som börjar med ”berätta om...”, ”hur skulle du vilja...”, ”hur tänker du om...”. Frågor som kan besvaras med endast ja eller nej bör undvikas. Naturligtvis måste barnens svar följas upp. Det är dessa uppföljningar som styr hur intervjun kommer att utvecklas. För att få ut det unika i varje barns svar är det bra om inte intervjuaren i förväg har skrivit ner följdfrågor till sina huvudfrågor (Doverborg och Pramling Samuelsson, 2000).

5.3 Urval

Efter diskussion med vår handledare om hur många intervjuer som skulle genomföras valde vi att intervjua åtta barn i två förskoleklasser i två olika kommuner i Västsverige. Barnen var för oss redan kända vilket vi ansåg var viktigt då vi skulle genomföra intervjuerna. Det får vi också stöd ifrån när vi läser Doveborg och Pramling Samuelsson (2000). De skriver att det är betydelsefullt att barnen har skapat en relation till intervjuaren för att de ska känna sig trygga och på så vis vilja svara på våra frågor. Vi valde i samspråk med barnens lärare ut åtta barn som kunde tänkas bidra med underlag till vår undersökning. Barnen heter Ville, Max, Kalle, Pelle, Maja, Nova, Moa och Petra. Samtliga av barnen var sex år.

5.4 Genomförande

Eftersom syftet med studien var att undersöka hur barn relaterar innehållet i en bok till sina egna erfarenheter var bokvalet viktigt. Boken skulle vara en modern barnlitteratur skriven av en aktuell författare, då barnen lättare kan identifiera sig och relatera till innehållet i en bok som tar upp nutida händelser. Lindö (2005) menar att läsarens förståelse och erfarenheter blir ett stöd för tolkningen då man läser eller lyssnar på en text.

Vi tog kontakt med några bibliotekarier som gav förslag på böcker som var lämpliga. Därefter valdes ett antal böcker ut för att testläsas och diskuteras. Slutligen föll valet på Pija Lindenbaums "Gittan och gråvargarna" som skrevs år 2000.

Lindö (2005) skriver att läsaren tolkar texter olika beroende på sin förförståelse och tidigare erfarenheter. Alla författaren är bärare av sin sociala, kulturella och historiska bakgrund och det präglar texten. För en tydligare förståelse är det viktigt att inte författarens och läsarens kontexter kommer för långt ifrån varandra.

Eftersom målgruppen för undersökningen är barn måste vi ha föräldrars/vårdnadshavarens tillstånd. Ett missivbrev formulerades där barnens vårdnadshavare informerades om undersökningen (Lantz, 2007).

Innan högläsningen för vår urvalsgrupp hade vi övat oss vid flera tillfällen hemma på att läsa högt. Detta för att läsningen skulle flyta på bra och för att veta var vi skulle höja och sänka rösten och göra pauser (Chambers, 1998). Kihlström (2007, b) skriver att det är betydelsefullt för undersökningen att forskarna själva har skrivit ner sin förförståelse av ämnet för att den annars kan påverka intervjun. Därför ansåg vi att det var relevant för undersökningen att vi själva tog del av texten och diskuterade över vad den väckte för känslor och tankar hos oss. Vår tolkning av boken "Gittan och gråvargarna" är att den handlar om att vara ensam och rädd. Detta är fenomen som vi tror barnen kan känna igen sig i och relatera till.

Undersökningen började med att vi på våra respektive skolor läste boken högt i helgrupp på förmiddagen eftersom barnen då oftast är som piggast. Det är ett råd som Doveborg och Pramling Samuelsson (2000) ger. Därefter frågades varje enskilt barn som hade valts ut innan om hon/han ville följa med för att svara på våra frågor. Intervjuerna genomfördes i ett rum där störande moment som genomspring, telefonsignaler och röster minimerats. Vi placerade oss på ett sätt som gav god ögonkontakt med respondenterna (Doveborg & Pramling Samuelsson, 2000). Barnen fick använda sig av boken som ett stöd under intervjun. Vi

använde oss utav diktafon som är viktigt för att kunna ha fokus på samtalet, men använde oss även utav papper och penna. Det skapade en trygghet att samtidigt kunna anteckna stödord till vad barnen berättade och gjorde. Det var bra att även kunna markera de bilder och sidor som verkade intressanta för barnen. Kihlström (2007, b) skriver att det kan vara bra med minnesanteckningar för att intervjuaren lättare ska komma ihåg vilka frågor som ställts för vid upprepningar kan barnen tolka det som att intervjuaren är ute efter ett "rätt svar". Dessutom ansåg vi att det var ett bra komplement till tekniken ifall den skulle krångla. När alla intervjuerna var genomförda sammanställde vi dem.

5.5 Etik

Det finns forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsråden som enligt Vetenskapsrådet (2002) gäller för att utföra intervjuer i ett forskningssyfte. De fyra kraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att de personer som ska ingå studien blir informerade om undersökningens syftet och vilka regler som gäller. Deltagandet är frivilligt och de kan avbryta detta när som helst. Barnen som deltog i vår undersökning blev informerade om vad intervjun skulle handla om.

För att uppfylla samtyckeskravet, som innebär att barnet själv får avgöra om det vill medverka, blev barnen tillfrågade om de ville delta i själva intervjun. För att kunna genomföra intervjuer med barn måste intervjuaren ha ett medgivande av vårdnadshavare. Vi delade ut ett missivbrev (se bilaga 1) till vårdnadshavare där vi berättade om vår undersökning och vad vi skulle ha det empiriska materialet till. Utifrån denna information kunde barnens vårdnadshavare ta ställning.

Konfidentialitetskravet innebär att det material man får in till sin undersökning skall skyddas för obehöriga. Genom att vi direkt efter intervjuerna ändrade till fingerade namn kunde vi förhindra att någon obehörig person skulle få tillgång till respondenternas namn. Efter att vi lyssnat igenom vår diktafon och transkriberat vårt material förstördes ljudinspelningar.

Nyttjandekravet förtydligar att det empiriska materialet endast får användas till vetenskapligt arbete.

5.6 Validitet och reliabilitet

Karlsson (2007) nämner att validitet är hur väl studien har lyckats att mäta och ge den kunskap som var tänkt med syftet. Under arbetes gång har vi återkommit till syftet för att se att alla delar är relevanta för undersökningen. Kihlström (2007, c) säger att ett viktigt kriterium för validitet är kommunicerbarhet. Det är viktigt att alla som tar del av undersökningen förstår meningen med den. Därför var vi noga med att förklara för barnen vad intervjun skulle handla om och hur vi skulle gå till väga. För att styrka arbetets validitet ytterligare har vi läst den utvalda boken och ställt intervjufrågorna till våra egna barn. Detta kallar Kihlström (2007, c) för förstudie eller provintervju. Vi valde även att ställa följdfrågor för att hjälpa barnet för att förtydliga sina svar. Doveborg och Pramling Samuelsson (2000) skriver att följdfrågor är bra att göra för att kunna fånga barnets innersta tankar, på så vis

styrks reliabiliteten av intervjun. Undersökningens validitet kunde också stärkas med att vi båda var närvarande vid alla intervjuerna. Då kunde en av oss ställa frågorna och den andra föra anteckningar. Efter diskussion kom vi ändå fram till att det kunde leda till att barnen tappade fokuseringen på frågorna och blev distraherade av bådars närvaro (Kihlström, 2007c). Reliabilitet handlar om hur trovärdig en undersökning är. Användningen av diktafoner har stärkt undersökningens reliabilitet då det finns möjligheter att återgå till källan om det finns behov för det. Det faktum att vi under utbildningen har genomfört barnintervjuer ger oss erfarenheter som ger undersökningen större reliabilitet (Kihlström, 2007c).

5.7 Analys och bearbetning av intervjuerna

Vid analysen lyssnade och renskrev var och en sina respektive intervjuer. Kihlström (2007, c) menar när man börjar skriva rent materialet, så ska man även skriva ner egna reflektioner, frågor som dyker upp och sedan försöka hitta utsagor och begrepp som liknar varandra och kategorisera dessa. Vi följde detta och skrev själva därefter ner intervjuvaren och under tiden påbörjades arbetet med att hitta mönster. Fyra övergripande teman kunde urskiljas ur det empiriska materialet och de presenteras tillsammans med citat från intervjuerna. Malmqvist (2007) skriver att i det kvalitativa genomförandet kan det underlätta med en förberedelse av kategoriserande frågor, innan själva analysen. Detta ska göras med en grov struktur för att sedan bearbetas. Man vill skapa en helhetsbild av data man samlat in men det är samtidigt viktigt att kunna se på det i mindre enheter. Han menar vidare att när det empiriska materialet analyseras i förhållande till syftet ska både det som stödjer respektive talar emot tas med. Detta gjordes för att göra materialet mera trovärdigt. De mönster som utkristalliserades efter att vi läst igenom det empiriska materialet flera gånger markerades med olika färger och sorterades in under respektive kategori.

6 Resultat

Här nedan redogörs för hur barn relaterar sina egna erfarenheter och erfarenheter till bokens innehåll. Hur barn förstår och tolkar en bok beror mycket på vad de har för förförståelse och vilka upplevelser de har varit med om. Utifrån barnens svar kunde fyra kategorier urskiljas, vänskap, rädsla, bilder och lekar. Rädsla kunde lättare urskiljas till en egen kategori medan ensamheten vävs in i flera kategorier.

6.1 Barnen relaterar till vänskap

6.1.1 Vikten av att ha kompisar

Alla barn har erfarenheter av vänskap och kunde lätt relatera dessa till sina egna erfarenhetsvärldar. Det framkommer att barnen hade olika referensramar för hur vänskap kan te sig och kännas hos barnen.

Några av barnen relaterar till hur det känns att vara utanför och inte få vara med och leka. De har alla erfarenheter av att någon gång stå utanför.

”Jag kände mig ensam då jag inte hade någon att leka med.” (Nova)

Moa pratar om känslan som infinner sig då man känt sig ensam och det kommer en kompis som frågar om hon vill vara med och leka. Hon har förmågan att gå utanför sina referensramar och kan tänka att djuren kan gestaltas som människor.

”Jag blev glad när vargarna kom för då slapp hon vara ensam.” (Moa)

Moa visar att hon har erfarenheter av hur man kan göra kompisar glada och har förmågan att byta perspektiv.

6.1.2 Djurkompisar

Petra har erfarenheter av att vara kompis med djur och berättar om katter och kaniner som hon haft. Hon menar att djuren många gånger kan vara bättre kompisar än människor. Petra säger att det kan gå bra att leka med djur i fall det inte finns någon annan kompis.

”Det kom ju vargar och de fick ju leka och leka och leka hela tiden. Jag blir ledsen när jag inte får vara med de andra och leka.” (Petra)

Citatet berättar om betydelsen av att man har snälla kompisar och att man får vara med och leka. Har man inga kompisar så kan djurvänner bli viktiga för barnet eftersom de inte kan såras och vara dumma.

6.1.3 Gruppträck

Ville nämner en händelse ur boken där någon inte vågar göra samma saker som kompisarna och uttrycker en slags ångest för detta och menar att det är jobbigt att man ibland tvingas till saker för att kunna vara likadan.

Gittan sa i början till sina kompisar att hon kanske inte ville det egentligen och då kände hon: ”Vad ska jag göra?”.... och så blev hon lite ledsen. (Ville)

Ville visar att han har själv erfarenhet av att ibland behöva göra saker han inte vill och att det inte känns bra.

6.1.4 Osämja

Det framkommer att goda relationer är viktiga för barnen. Många har en åsikt om hur man är en bra vän och hur det känns att inte ha någon att leka med. Max berättar om sina erfarenheter av hur konflikter mellan vänner kan lösas.

”Jag känner mig ensam när min kompis och jag blir osams. Då går jag där ifrån. När hon ska bestämma hela tiden.” (Max)

Vänskap är ett ämne som alla barn har erfarenhet av och de har lätt att relatera bokens innehåll till sig själva och den omvärld de är delaktiga i. Barnen tar upp många saker som de relaterar till kompisar och vänskap. Många av dem pekar på vikten av att ha kompisar och de finner ensamheten som något dåligt och att vänskap inte alltid är så enkelt.

6.2 Barn relaterar till rädsla

6.2.1 Bildernas betydelse

De flesta av barnen kan relatera till sin egen erfarenhet av att bli skrämnda då de ser bilderna av gråvargarnas gula ögon och vassa tänder i dem mörka skogen. De kan genom bilderna förstå och leva sig in i hur flickan i boken känner sig när hon är rädd.

”När jag var ute i skogen och plockade kantareller med mormor. Så gick vi in i en sån mörk skog och då var det en varg som hade gått där. Då blev jag rädd.” (Pelle)

”Är inte Gittan rädd för vargarna? Jag hade varit rädd för dom. Det är bara vargarna i boken som är trevliga.” (Maja)

”Gittan är rädd på bilden med höga träd.” (Max)

Här ser man hur bilder interagerar med barnens föreställningsvärld. Bilderna hjälper barnet att sätta ord på känslor och upplevelser de varit med om. Vi ser att barnen är vana och har erfarenheter av att ta stöd av bilderna. Bilderna blir en viktig artefakt då barnet ska tolka boken och relatera till sin egen förståelse, men även för att komma djupare in i boken.

6.2.2 Rädsla för djur

Några barn tar fasta på texten och bilden där Gittan träffar en hund och tar upp sina olika erfarenheter av att umgås med djur.

”När hon träffar hunden vill hon inte klappa den för den kan ha bakterier eller bitas.” (Maja)

”Gittan drar i frökens tröja, hon tycker nog att hunden verkar farlig.” (Moa)

Tankar om rädsla verkar vara ett fenomen som barnen enkelt kan koppla till. Inte främst till sin egen rädsla utan till att kunna känna empati och förstå hur andra kan känna sig.

Barnens tankar kring rädsla kopplas av flera barn till bilderna där gråvargarna finns med. Det framkommer tydligt att bilderna betyder en hel del för barnen. Det visar de genom att stanna upp vid olika bilder och föra en diskussion. Svaren visar att barnen kan koppla det de ser och hör i boken till händelser då de själva känt rädsla eller till händelser då de kan tänka sig att känslan av rädsla kan infinna sig.

6.2.3 Känslan av att vara vilse

Alla barn kan berätta om sina erfarenheter om känslan av att vara vilse. De pratar om mörka skogar och att det är viktigt att hålla ihop när man är ute i naturen. Barnen säger att de på förskolan många gånger har pratat om hur man ska göra om man kommer vilse. Ingen säger att de någon gång har gått vilse själva men visar en förståelse för hur det kan kännas.

”Jag har aldrig gått vilse, men skulle bli rädd om jag gjorde det.” (Nova)

Moa ger tips över hur det skulle ha agerat om det hade gått vilse. Hon pratar om att det är bra att ha vänner och att veta var de bor. Flickan har erfarenhet av hur vänner kan hjälpa varandra. Hon visar på stor uppfinningsrikedom när hon beskriver hur hon skulle ha gjort om hon gick vilse.

”Om jag skulle gå vilse skulle jag gå till ett hus jag känner igen.” (Moa)

Ville uppmärksammar de vuxnas roll vid utflykter med barn. Barnet undrar var fröken egentligen är och tycker att det är hennes uppgift att hålla ihop gruppen. Han har erfarenheter av hur hans egen fröken på förskolan brukade räkna in barnen flera gånger under utflykter han har varit med om. Ville berättar att de alltid fick ta på sig speciella västar för att de vuxna lättare skulle ha kontroll över alla barn.

”Dagisfröken verkade bra fast hon verkade inte hålla koll så där jättemycket.” (Ville)

Villes erfarenheter av att vara ute med förskolan är att det är de vuxnas uppgift att se till att gruppen håller ihop. Petra visar på annan förståelse och menar att barnen själva också har ett ansvar när de är ute. Hennes erfarenhet om vems ansvar det är att hålla ihop är att varje barn inte ska gå längre bort än att man ser någon annan.

”Man ska inte gå för långt bort, utan att man ser någon.” (Petra)

Genom sina berättelser visar barnen att de har erfarit många aspekter av fenomenet och skaffat sig en förståelse för både hur det känslomässigt kan vara och hur man rent praktiskt kan göra. Då barnen många gånger beskriver fenomenet utifrån andra människors perspektiv visar de att de har erfarenheter av att kunna ta andra människors perspektiv.

6.2.4 Känslan av att inte våga

I resultatet framkommer att alla barn har erfarenheter av att lära sig saker trots att de ibland stött på motstånd. De berättar hur de har lärt sig att hoppa hopprep och cykla. Några barn säger att de har lärt sig att läsa och skriva. De flesta verkar överens om att man genom övning kan lära sig att göra det mesta, även om deras mod och förmågan att lita på sig själv sviktar ibland. Moa menar ändå att det går att öva sig till vissa saker men inte alla.

”Det går att lära sig att klättra i träd, men inte på lekstugetak.” (Moa)

Maja är mer övertygad om att man lär sig genom övning. Maja beskriver hur hon först inte vågat ”vränga katten” på en klätterställning. Längre hade hon stått bredvid och sett på hur kompisarna gjorde. Efter flera försök både med och utan kompisarnas hjälp hade hon tillslut lyckats.

”Jag vågade inte vränga katten förut men nu vågar jag.” (Maja)

Maja har i processen med att lära sig ”vränga katten” skaffat sig bredare referensramar. Hon har nu erfarenhet av att våga något hon först varit rädd för och hon har fått erfarenheter av att lära och ta hjälp av andra.

6.3 Bilder skapar funderingar hos barnen

I stort sett alla barn använder sig av bilderna i boken för att kunna tänka över sin förståelse. Ibland kan bilderna sätta deras föreställningsvärldar på prov.

”Om vargar har så bra klor varför kan de inte klättra ner? Eller är de höjdrädda!” (Pelle)

Pelle har erfarenhet av att djur med vassa klor kan klättra bra. Hans katt klättrar i träd varje dag. Den kunskap Pelle har om vargar säger honom att de har vassa klor och får inte sin erfarenhetsvärld att stämma överens med det han ser och hör i boken. Han börjar därför fundera över andra möjligheter varför vargarna inte kommer ner och ställer sig frågan om vargar kanske är höjdrädda. Pelle vet att det finns människor som blir rädda när de befinner sig på höga höjder och då inte klarar av att ta sig ner.

Kalle funderar över möjligheterna att sätta i halsen. Hans erfarenheter är att människor visst kan sätta i halsen men om de ska fastna ordentligt eller inte beror på sakens storlek. Kalle vill att böckers text och bilder ska vara relevanta för att bli trovärdiga för honom.

”Det är lite larvigt att kottarna åker ner i halsen. För det kan inte hända i verkligheten. Men det kan nog hända ändå.” (Kalle)

Av hans reflektioner kan utläsas att han har en del erfarenheter av att höra på och titta i bilderböcker eftersom han poängterar vikten av att de ska vara verklighetsförankrade för att han ska gilla dem.

Endast ett barn fäster sin uppmärksamhet på sista bilden och över hur boken slutar. Vi förstår utifrån Petras svar att hon har erfarenheter av sagor och att hon har tagit del av denna värld många gånger.

”Jag tycker inte om att hon fick gå hem för hon trivdes i den skogen.” (Petra)

Genren är välbekant och tillhör flickans litterära reportrar. Hon har en förståelse och erfarenhet av att sagor brukar sluta lyckligt. Citatet talar för att hon inte tycker att boken slutar

lyckligt. Hon vill istället återvända till den värld som fanns i skogen för där trivdes Gittan tillsammans med alla sina vänner.

6.4 Barnen relaterar till sina lekar

Barnen visar på olika sätt vilka erfarenheter de har av att leka. Nova berättar att hon har tre bekanta som är läkare och påstår därför att hon vet vad en läkare gör. Hon reagerar på att det som händer i boken går utanför hennes egen kunskap om att leka doktor.

”Leka doktor är inte att klia vid benen.” (Nova)

Många barn kan relatera sina egna erfarenheter av att vara ute i naturen. De beskriver utflykter de gjort och vad de brukar göra när de är ute. Maja visar på erfarenheter hon har av att välja rätt kläder efter väder. Hon har en lösning på hur man kan hoppa och skutta ute även om det regnar eller är blött.

”Jag hade tagit på mig regnkläder och sedan hoppat då hade det inte gjort något om jag blev våt.” (Maja)

Max har erfarenheter av mat och matlagning och detta visar sig då barnet uppmärksammar hur en soppa ska tillagas. Han säger att när man lagar mat stoppar man ner olika ingredienser i grytan för att det ska bli riktigt gott.

”Det är roligt när de ska laga soppa. Fast man kan inte äta pinnar och mossor. Allt är bara fantasi.” (Max)

Max visar i sitt påstående att han kan växla mellan fantasi och verklighet och att han tycker det är roligt att leka, att låtsas att man kan äta pinnar och mossor.

Många barn tycker det är spännande att diskutera varför flickan i boken leker med gråvargarna. De tar upp de olika lekarna i boken och berättar hur de själva brukar leka samma lekar.

”Hon lekte med gråvargarna. Det tyckte hon var roligt då hon gjorde gegga moja. Sedan fick hon gå hem även om hon inte ville.” (Petra)

Alla barnen uppfattar att det inte alls är konstigt att flickan i boken leker med gråvargarna. Det framkommer i barnens svar att de har själva många gånger lekt med djur och att deras upplevelser av att leka med djur är positiv och helt naturligt.

6.5 Sammanfattning

I resultatet framgår det att barnen enkelt kan relatera sina egna erfarenheter och erfarenheter till bokens innehåll. Barnen visar prov på stor fantasifullhet och förmågan att ta andras perspektiv då de berättar om händelser som hänt dem både i närheten av hemmet och på platser längre ifrån. De visar även på kunskap och förståelse om flera av de olika händelserna som tas upp i boken. De pratar om hur man kan göra om man går vilse och hur man kan göra för att lära sig våga något. De ger exempel på saker de lärt sig trots att det från början verkar skrämmande och svårt. En viss variation av svar kan urskiljas från gruppen. Det framgår i svaren att barnen

kopplar till fenomenen ensamhet och rädsla men relaterar olika beroende på sin egen erfarenhet och förståelse. Rädsla talar barnen om på ett tydligt sätt och kan därför urskiljas till en kategori. Ensamhet är det fenomen som inte specifikt framkommer i en egen kategori. Barnen pratar om ensamhet till exempel i samband med vänskap och säger att man är ensam om man inte har någon att leka med. Också när de pratar om att vara vilse kommer ensamheten upp. Barnen har förmåga att stiga in i de litterära föreställningsvärldarna och stiga ur dem igen, för att sedan tänka över och utifrån sina inre bilder tolka boken. Det framkommer att bilderna är viktiga för barnen och att de använder och tar del av dem på olika sätt.

7 Diskussion

I detta avsnitt kommer en redogörelse över resultatets slutsats och det vi kom fram till. Vi kommer i resultatdiskussionen återkoppla till vår bakgrund och teoretiska utgångspunkt och våra egna tankar och reflektioner kommer att lyftas fram. I den didaktiska diskussionen kommer vi att presentera konsekvenser för vår yrkesroll och i vår metoddiskussion kommer vi att diskutera vårt tillvägagångssätt och framföra våra synpunkter. Slutligen kommer vi att ge förslag på fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Vi kan se att barnen har många olika erfarenheter och de har inga svårigheter att relatera boken till deras egen föreställningsvärld och samtala utifrån sina egna upplevelser och utifrån sin förståelse.

7.1.1 Ensamhet

Av resultatet framgår att barnen tar fasta på mycket som handlar om vänskap och relationer. De tycker att Gittan verkar ensam och ledsen och att hon saknar sina kompisar. Detta kopplar de till sina egna erfarenheter av att vara ensam och kommer fram till att det är bra att ha kompisar. Att barnen kan se och förstå att Gittan känner sig ensam, rädd och ledsen tycker vi visar på att de har god empatisk förmåga och vi håller med Lindö (2005) då hon menar att litteraturen kan användas för att ge barnen möjligheter att skaffa sig förståelse för andra människors livsvillkor och på samma gång bygga på sin egen identitetsutveckling. Detta har vi också i uppdrag enligt Lpo-94 att utföra som pedagoger.

Stensson (2006) pratar om att göra inferenser och menar då att man ska kunna koppla texten till sina egna erfarenheter och sina inre bilder för att även kunna förstå det som inte klart står skrivet i texten. Vi tycker att många barn klarar detta bra. Särskilt tydligt blir det hos Ville som ger sig på att beskriva sin tolkning av Gittans känsla då hon i början av boken tvingas säga nej till vissa aktiviteter. Ville menar att flickan i boken känner i hela kroppen att hon inte vill vare sig klättra på lekstugetaket, hoppa över bäckar eller klappa hundar men tycker ändå det känns svårt att säga nej. Detta för att Gittan vet att kompisarna kan tycka annorlunda om henne om hon är eller gör på ett annat sätt än de andra.

Som intervjuare kan man undra om Ville har egna erfarenheter av att känna sig annorlunda eller om han bara har lätt för att ta andra människors perspektiv? Simonsson (2004) skriver att en bok kan av en och samma läsare tolkas på olika sätt beroende på när och var boken läses. Författaren menar att böckers mening tolkas utifrån en användarkontext. Kan det vara så att Ville just där och då kände sig lite annorlunda eller utanför eftersom det är så han tolkar Gittans känsla? Det står inte klart i texten att Gittan på något sätt hade ont av att säga nej till aktiviteterna. Vi kan snarare se det som tvärtom, att Gittan ganska självsäkert och lite kaxigt hade svar på tal varför hon inte ville göra som de andra. Här kan vi se och förstå hur viktigt det är att alla läsare delar med sig av sina tankar och känslor av det lästa för att ge möjligheter till att ta del av en mångfald av olika föreställningsvärldar. Det är när de olika sätten att tänka och tolka på synliggörs som ett medvetet lärande kan komma till stånd. Det är en förutsättning att även pedagogerna är medvetna över vad de vill att barn ska lära sig (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Kåreland (2005) menar att om barn ofta får höra sagor och berättelser lästa för sig kan både deras tankar och känslor engageras och utvecklas och på så sätt bygga på sin literacy. Fast (2008) beskriver literacy som ett samlingsbegrepp och som innefattar all slags språkutveckling. Det är inte bara att kunna läsa och skriva utan också att kunna förstå det som inte står uttryckligt i texter eller som visas tydligt i bilder. Literacy är också att kunna dra slutsatser och göra associationer utifrån något man sett eller hört. Ett exempel på detta framkommer i resultatet då Petra tycker att Gittan inte alls behöver vara rädd och orolig i skogen. Petra menar att hon har ju kompisar eftersom det kommer vargar som hon kan vara med. Att de är djur och att det kanske inte är så verklighetstroget att de kan tala och leka verkar inte bekomma Petra alls. Det är bara om man inte har någon att leka med alls som det är befogat att vara ledsen. Vi tycker att Petra visar stort engagemang både med sina tankar och med sina känslor. Det går nästan att ta på hennes frustration när hon får frågan om hon inte tror att Gittan känner sig rädd och ensam i skogen. Petra visar med hela sin kropp att texten och bilderna får henne engagerad. Vi kan konstatera att vi fått flickan intresserad för litteraturen i alla fall just då och menar att vi använt oss av den scaffolding, stödstruktur, som Westlund (2009) talar om. Vi har tillsammans med Petra byggt upp en dialog och tagit tillvara på hennes synpunkter och åsikter om det vi diskuterat och på så sätt fått henne att reflektera över sina egna tankar. Genom att bekräfta henne och det hon säger får vi henne att förstå att hennes tankar är viktiga för fortsatt förståelse och lärande (Langer, 2005).

Barnen relaterar till vänskap och ensamhet och det tror vi beror på att alla har många erfarenheter av dessa fenomen. Alla har kompisar och alla har någon gång varit med om att de inte fått vara med och därför känt sig ensamma. De verkar som att alla barn tycker att det är viktigt att ha bra kompisar och att ensamhet är något dåligt. Det är intressant att ta del av barnens olika sätt att tänka om vänskap och ensamhet. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver att det är när barngruppen utgår ifrån samma innehåll eller en gemensam upplevelse som variationen av barns erfarenheter och mångfald av tankar kan synliggöras av pedagogen och bli föremål för barns lärande och utveckling. Langer (2005) skriver att hur läsares föreställningsvärldar ser ut är beroende av vilka kunskaper och erfarenheter som han eller hon tar med sig in i läsningen. Eftersom barnen inte kan, vet eller har varit med om samma saker så bör deras nya föreställningsvärldar efter att ha tagit del av boken se olika ut, vilket deras olika uttalanden tyder på.

Många nämner sina djur som lämpliga kompisar. Kanske är djuren bra kompisar för barnen. De finns alltid där och kan inte såra genom ord eller att vilja "leka" med någon annan. Även om de menar att de har sina husdjur som kompisar verkar det som att de tänker på djuren i boken som "vanliga" kompisar, antagligen eftersom de kan prata och leka lekar som människor gör. Detta visar på att barnen är duktiga på att stiga ut ur sina föreställningsvärldar och kunna se på saker utifrån andra perspektiv. Enlig Stensson (2006) är det ett utmärkt sätt att låta barnen öva på detta genom litteraturen.

Motsatsen till vänskap är osämja och de flesta barnen tar i samband med diskussioner om vänskap upp händelser då de blivit osams med sina vänner. Max beskriver hur han går tillväga för att lösa konflikter och berättar att han vill gå ifrån när han tycker att någon kompis tar för mycket initiativ och vill bestämma allt. Vi ser det som att Max kan känna empati då han ger sig på att försöka tolka känslorna hos personerna i boken. Det visar på den förståelse som Lindö (2005) menar att en läsare kan göra till sin då han eller hon läser en bok. Hon menar att ju fler böcker av olika slag som vi läser desto fler roller får vi möjligheter att gå in i. Det verkar som om Max redan har en del erfarenheter av att i olika sammanhang ta andra människors roller vilket tyder på att han är ett barn som lätt har tillgång till och är intresserad

av litteratur. Jönsson (2007) poängterar vikten av att skapa läsintresse redan i unga år för att underlätta kommande språkutveckling.

7.1.2 Hur barn sätter ord på sin egen kunskap

Vi ser i resultatet att barnen ofta kopplar det de ser och hör i boken till sitt eget och andras lärande. Många av de intervjuade barnen säger att de tror att vi läser boken för att de ska lära sig något. Det kan bero på att barnen tänker utefter gamla skolkoder som säger att i skolan lär man sig saker, och eftersom de förskoleklasser vi besöker ligger helt i anslutning till skolans lokaler och barnen ser på oss som fröknar ligger det nära till hands. Det kan också bero på att de tolkar bokens text och bilder som att ett lärande sker. De kan se och höra att Gittan lär sig många saker i boken. Hon lär sig att klättra i träd och hon lär sig att våga göra saker hon tidigare inte vågat. Vi kan se att det finns skillnader i barnens svar. Några tror att man genom tillräcklig övning kan lära sig det mesta medan Moa svarar att man visserligen kan lära sig att klättra men menar att man för den delen inte kan klättra på allt. Gittan i boken kan lära sig att klättra i träd men inte på lekstugetaket. Kanske Moa tänker att man har lättare för att våga och göra saker om det betyder att man samtidigt gör en god gärning. Vargarna i boken kommer inte ner och därför måste Gittan klättra upp för att hjälpa dem. Moa visar därmed på god empatiförmåga. Hon kan använda sig av skönlitteraturen också för att kunna sätta sig in i andra människors livssituationer (Lindö, 2005; Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt, 1993). Det är detta som gör boken till en bra artefakt i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv.

Vi tänker också att skillnaderna i svaren kan bero på att barnen har olika erfarenheter och upplevelser med sig när de gör sin tolkning av boken. Alla som tar del av en text bildar olika mening och text till innehållet beroende på vilken mognads och kunskapsnivå de befinner sig på. Det är detta som skapar de föreställningsvärldar som Langer (2005) skriver om. I barnens föreställningsvärldar möts deras tidigare kunskaper, deras tolkning av boken och de nya tankar och känslor som dyker upp och tillsammans utgör de nytt lärande.

Vi kan efter att ha intervjuat barnen se de mönster som Langer (2005) beskriver som olika faser för att bygga upp föreställningsvärldar. Det är först och främst de två första vi kan urskilja, att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld och att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld. Den första fasen ser vi att alla barnen går igenom då vi får svar ifrån alla om något ur bokens innehåll. Alla har något relevant att berätta om det de sett och hört. Det visar att de har skapat en första uppfattning av vad boken handlar om.

Alla barn kan också vid ett eller flera tillfällen koppla något eller några av bokens händelser till sina egna erfarenheter. Pelle som berättar om när han plockar svamp ger oss tydligt bevis på detta. Han ser och lyssnar på när Gittan befinner sig i skogen och minns tillbaka då han själv befunnit sig i en skog. Den gången var han tillsammans med sin mormor och de plockade kantareller. Pelle ser vargspår och säger att han blev rädd. Han visar tydligt att han kan koppla Gittans upplevelser till sin egen förståelse. Pelle kan sätta ord på sin kunskap om både svampar och djurspår, han kan namnet på kantareller och kan urskilja vargens spår från andra djur. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) pratar om vikten av att lära barn sätta ord på sin egen kunskap för att på så vis göra dem medvetna över sina föreställningar. Pelle berättar att då han var i skogen inte sett vargar på riktigt utan bara spåren men att ha skulle bli rädd om han mött en varg öga för öga. Han går igenom den andra av Langers (2005) faser då han med hjälp av sitt erfärande om att han skulle bli rädd i skogen om han träffat på en varg, också kan tänka sig att Gittan är rädd när hon är i skogen och träffar på

vargar. Pelle visar att han kan använda sin förståelse för den nya texten och använder sin kunskap för att starta nya tankar.

Vi tycker oss se att två barn är nära att gå in i den tredje av Langers (2005) faser. I den fasen skapas inga nya föreställningsvärldar utan man stiger i stället ut den man befinner sig i och betraktar det man sett och hört utifrån. Vi tänker på Pelle och Kalle som ser det orimliga i att vargar sitter fast uppe i ett träd och att sätta stora kottar i halsen. Pelle har kunskap om att vargar har vassa klor och kan inte förstå varför de inte använder dem när de ska klättra ner. Han funderar en lång stund och ställer frågan, lika mycket till sig själv som till intervjuaren, om det kan vara så att vargar är höjdrädda? Likadant är det med Kalle som tycker att bilden där en varg sätter en kotte i halsen är larvig. Han påpekar att det inte kan gå till så att man kan stoppa ner handen för att få upp kotten. Dessutom är vargens gap så stort så kotten borde inte kunna fastna. Också Kalle börjar fundera och kommer fram till att det visst går att sätta i halsen men att sakerna måste ha en proportionerlig storlek. Vi tycker att barnen i dessa två fall tydligt visar att de kan gå ur den föreställningsvärld de för tillfället befinner sig i och ändå behålla innehållet för att koppla det till sina funderingar.

7.1.3 Boksamtalets betydelse för barns lärande

Vi kan se i resultatet att många barn tar upp händelsen då Gittan går vilse. Alla verkar relatera det till något hemskt där känslor som rädsla och ledsenhet nämns. Inte något av barnen kan berätta om någon gång de själva har gått vilse men visar ändå tydligt i sina svar att de kan förstå och erfara fenomenet. Enligt Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) blir erfandet till en erfarenhet då barnet blir medveten över sin egen förståelse. Nova ger exempel på hur det skulle kunna kännas och berättar att hon aldrig har gått vilse men skulle bli rädd om hon gjorde det. Det tolkar vi som att Nova tidigare har läst någon bok, hört någon annan berätta eller sett något på film eller TV som handlar om att gå vilse. Klart är att hon i alla fall har i interaktion med någon annan diskuterat fenomenet.

Chambers (1998) talar om vikten av att samtala kring något man läst (eller hört) för att kunna reda ut saker, både för sig själv och för andra. Han menar att det är viktigt att öva sig på denna slags dialog, för att lära sig att våga uttrycka sina känslor, tankar och åsikter. Det är först när man sätter ord på det man tycker och tänker som det kan leda till ny kunskap. Vi tror att barn behöver en del övning i detta då vi märker att en del har svårare för att berätta lite längre och lite mer utan att få nya följdfrågor. Samtidigt märker vi då att det precis som Chambers (1998) skriver så har vi pedagoger en viktig roll när det gäller att få barn och elever att reflektera över saker de läst, hört eller sett. Vi måste aktivt följa upp barnens tankar och funderingar för att kunna stödja dem i sitt fortsatta lärande. Vi måste fungera som ett slags stöd och då passar begreppet scaffolding bra. Vi märker att barnen i början av intervjun behöver mycket stöd, genom bilderna i boken och vårt återberättande och förtydligande av frågor. Det verkar som en del av barnen känner sig försiktigt fram och vill ha mycket stöd för att veta vad som ska hända och vad som förväntas utav dem. Detta släpper efterhand och barnen berättar mer och mer på egen hand. Byggnadsställningen som vi från början byggt upp kan sakta och bit för bit plockas ner (Westlund, 2009).

Vi finner det intressant att ett av de intervjuade barnen tar upp de vuxnas roll i boken. Det är Ville som funderar över hur Gittan överhuvudtaget kan komma vilse. Ville tycker att fröken som är med på utflykten ska ha full uppsikt över gruppen och undrar varför hon inte räknar in barnen. Hans sätt att tänka och dra slutsatser på visar att det literacybegrepp som Fast (2008) och Westlund (2009) beskriver har betydelse för barns språkliga förmåga. Ville visar att man

även i relativt låg ålder kan ha god förmåga att göra muntliga inferenser till en text. Han visar dessutom att han är en "läsare" fast han själv inte läser eller skriver fullt ut ännu (Kåreland, 2005; Langer, 2005). Författarna menar att literacy inte bara är att avkoda ord utan också att kunna läsa "mellan raderna", göra associationer och att tänka mellan det man redan vet och det man vill lära sig att veta. Vilde har antagligen sedan tidigare erfarenheter om att vara på utflykt med sin egen förskola och att fröken då och då brukade räkna in barnen. Nu kan han när han ser hur Gittan går vilse dra detta till minnes och lär sig samtidigt vad som kan hända om fröken inte har uppsikt. Vi tänker att Petra som istället lägger ansvaret på barnen själva har liknande erfarenheter men tänker på saken utifrån ett annat perspektiv. Det är dessa skillnader i svaren som är intressanta att hitta utifrån den utvecklingspedagogiska teorin. Samma fenomen kan av olika barn uppfattas på skilda sätt och för att lärande ska ske måste dessa olika sätt synliggöras för barnen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

7.1.4 Bilder och lekar som stöd för barns förståelse

Maja skapar sig en inre bild över hur det skulle kännas att bli blöt om fötterna om hon skulle trilla i bäcken. Maja beskriver i intervjun hur hon skulle ha gjort för att klara sig över bäcken utan att bli blöt. Stensson (2006) skriver att när vi gör inferenser hjälper de oss att skapa förståelse och föreställningar över hur saker och händelser skulle kunna bli eller vara. Vi upplever att bilderna är ett gott stöd då de ska svara på våra frågor. De hade lättare att hitta ord och det hjälpte dem att klargöra deras tankegångar. Simonsson (2004) skriver om att även bilderna bidrar till barnens förståelse och deras livsvärld utanför förskola och skola blir synlig då de tolkar en bok.

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver att leken är betydelsefull för barnet för att skapa ett sammanhang och en förståelse av omvärlden. Vi ser att i resultatet framkommer det att barnens tidigare lek erfarenheter har stor betydelse och ligger till grund för hur de ska tolka och förhålla sig till texten och bilderna i boken. Jönsson (2007) kom fram i sin studie att barnens egen lek fungerar som en stödstruktur då de ska skapa en förståelse och upplevelse av en boks innehåll. Leken blir ett sätt att bearbeta läsningen och koppla den till sin livsvärld. Barnen visar på en förmåga att kunna skilja på fantasi och verklighet som enligt Knutsdotter Olofsson (2003) är en definition på lek. Att kunna leka är viktigt för att kunna utveckla socialkompetens, fantasiförmåga och intelligens (Rivera, 2009).

Nikolajeva (1998) skriver att dagens bilderböcker innehåller både realism och fantasi och i de böcker där djur ingår som förmänskligade, kan barn många gånger identifiera och relatera sin egen livsvärld till. Vi såg att barnen kunde känna igen sig själva i gråvargarna eftersom de drog paralleller till sin egen erfarenhetsvärld då de berättade att de brukar leka samma lekar. Något som vi såg hos samtliga barn var hur bilderna kommunicerade till dem och väckte associationer, nya funderingar och tankar. Barnen begrundade bilderna och försökte skapa förståelse och förklaringar till bilderna, särskilt de som talade emot deras föreställningsvärld.

Detta framgår hos Pelle och Kalle som har svårigheter att ta in att en varg sätter en kotte i halsen och att vargarna inte kan ta sig ner från trädet på egen hand. Vi förstår att de är bilderna framför texten som får barnen att fundera över detta. Utan att se hur fånigt liten kotten är i förhållande till vargens gap och utan att se hur skraja vargarna ser ut i trädtopparna skulle de nog aldrig ha reflekterat över detta. Genom att föra ett resonemang utifrån sina erfarenheter och kunskaper och samtidigt titta på bilderna kommer barnen fram till ny förståelse. Simonsson (2004) får fram i sin forskning att det är av stor vikt att barnen även kan tolka och göra inferenser (dra slutsatser) utifrån bilderna. Hon menar att en bilderbok ofta handlar om många olika saker och för att till fullo kunna få ut något av boken krävs då att

läsaren både kan tolka texten och bilderna. Vi ställer oss frågan om det automatiskt blir så att barn som ännu inte själva är läskunniga mest lutar till sin förmåga att tolka bilderna, i stället för att lyssna på texten och att det efterhand som de knäcker läskoden går över till att tolka texten? Vi upplever att det under högläsningstunden är väldigt viktigt för barnen att se bilderna som "hör till" det vi läser.

7.1.5 Sammanfattning

Barn visar på förståelse av fenomenen ensamhet och rädsla. Det visar sig att barnen har tankar och erfarenheter av båda dessa. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver att olika fenomen kan uppfattas eller erfaras olika beroende på vilken erfarenhetsvärld vi bär med oss in i sammanhanget. Vi som pedagoger måste vara uppmärksamma på att även om vi har en medveten tanke med de aktiviteter som vi erbjuder barnen kan dessa situationer ge barnen olika kunskap. Vi ser i vår undersökning att barnen ofta uttrycker sin kunskap genom att beskriva lekar eller händelser som de själva varit med om och detta stämmer överens med det vi läst om i Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003). Vi känner också att det författarna poängterar som viktigt i samtal och diskussioner med barnen kan vara till stor hjälp då de ska sätta ord på och göra sitt eget lärande synligt. Dessa diskussioner nämner författarna som metakognitiva samtal. I kursplanen för svenska står det att arbetet med litteraturen kan skapa möjligheter för eleverna att genom språket kunna reflektera över de olika variationer av tankar som finns i en grupp.

7.2 Metoddiskussion

Vi tyckte att valet av metod var lämplig för vår undersökning då vi genom intervju frågorna fick ta del av barns erfarenheter som de relaterade till boken vi läste. I undersökningen framgår det att barn inte har haft svårigheter att koppla sina erfarenhetsvärldar till den valda boken. Barnen har pratat fritt kring frågorna och har inte visat att de tyckt boken eller frågorna varit för svåra. Bokvalet känns därför som relevant för undersökningen. Jönsson (2007) menar att barnen måste kunna känna igen sig i böckerna för att ha möjlighet att kunna skapa en djupare förståelse och skapa inre bilder.

Vi upplevde att vi fick igång en bra dialog med barnen och de hade inte svårt att förstå och svara på våra frågor. Det tror vi beror på att barnen var för oss kända sedan innan och att de var trygga med oss. Vi ser fördelar med att var och en genomförde sina intervjuer på respektive skola. Frågorna som ställdes kändes bra men många gånger var det följdfrågorna som kompletterade och gjorde barnens svar relevanta till vårt syfte. Intervjuerna varade i genomsnitt tretton minuter och vi känner att denna tidsram var tillräcklig. Vi upplevde att barnen inte hade kunnat fokusera på våra frågor så mycket längre.

Användandet av diktafon fann vi var bra då vi kunde fokusera mer på samtalet och barnens kroppsspråk. Anteckningsblocket som vi använde var ett stort stöd för oss då vi gjorde noteringar över vilka bilder barnen visade mest intresse för. Doverborg & Pramling Samuelsson, (2000) skriver att boken är bra att ha som stöd under intervjun vilket vi finner var mycket betydelsefullt. Barnen använde uteslutande boken för att svara på våra frågor.

Något som vi upplevde var att det ibland var svårt att få bra tider till intervjuerna eftersom vi ville göra dem på förmiddagen då barnen är mest pigga. Det är inte alltid som verksamheten

tillåter att vissa barn kan gå ifrån och tillgången till en avskild plats kan vara svår att reservera. Men efter bra dialoger med personalen kunde vi genomföra alla åtta intervjuerna.

Några av barnen hade lättare för att svara på våra frågor och gav mer utförliga redogörelser än andra barn. De barn som vi förutsåg skulle vara mer tystlåtna visade sig vara de som talade mindre i intervjun, men de svarade på våra frågor. De barn som hade lättare för att tala gav också svar på våra frågor, men vissa gånger pratade de så mycket att de kom ifrån ämnet och behövde då hjälp genom att vi ställde om frågan igen. Vi tycker ändå att de intervjuer vi gjorde gav tillräckligt med empiriskt material för vår undersökning och vi upplever att flera intervjuer inte hade genererat i fler variationer, eftersom vi såg att kategorierna ensamhet och rädsla var återkommande teman i samtliga av barnens svar.

7.3 Didaktiska konsekvenser

Denna undersökning visar att vi pedagoger är viktiga för barnen i sin strävan efter läsförståelse. Vi måste redan tidigt i barnens liv ge dem möjligheter att skapa läsintresse. Ett första steg mot detta läsintresse är att vi kan se barnen som ”läsare” fastän de inte själva kan läsa eller skriva. Langer (1995, 2005) pratar om barnen som litterära tänkare och det tar vi med oss från vår studie. Att se på barn som litterära tänkare betyder för oss att vi i vår verksamhet ser alla inblandade som lika viktiga i vår strävan efter barns läsintresse och läsförståelse.

En uppgift vi har är att få barnen att förstå att de själva är av stor betydelse för sin egen lärandeprocess. Att kunna sätta ord på sina egna tankar och lära sig lyssna på andras gör att ens erfarenhetsvärld blir större och större. Ett medel för att sträva mot detta mål är använda mycket litteratur på ett medvetet sätt. Det är viktigt att vi inte bara läser en bok och sedan lämnar den utan att vi tillsammans med barnen diskuterat och reflekterat över bokens innehåll.

Förutsättningar för en god läsförståelse är att kunna se inre bilder, dra slutsatser och gå utanför sina egna referensramar. Detta kommer inte automatiskt utan det måste varje individ öva en hel del på. Det kan vi göra i metakognitiva samtal efter läsningen. Vi måste dock vara medvetna om att en del av barnen kan ha svårt för att sitta stilla och diskutera ingående om de lästa böckerna.

En slutsats som vi drar för barns läsförståelse är betydelsen av vilken typ av litteratur som barnen erbjuds. Olika genrer kan ge möjligheter att ta del av skilda miljöer, platser, människor och livsöden. Barnen behöver mycket litteratur av olika slag för att kunna bygga nya föreställningsvärldar och vidga sina referensramar och på så sätt skapa mer kunskap.

Enligt skolverket (2007) visar PIRLS 2006 rapporten att det framkommer att eleverna sällan samtalar med varandra i klassrummet kring det lästa och barnen får då inte möjligheten att ta del av varandras förståelse och tankar och idéer. Vi tror på en pedagogisk miljö där barn får uttrycka sina funderingar och sin förståelse inför varandra. Där ska vi pedagoger ta tillvara på barnets erfarenhetsvärld och skapa förutsättningar för diskussioner och ge barnet tid till att reflektera över sig själv och sin förståelse, för att barnet sedan ska kunna se och möta sin omvärld med nya ögon. Vi tror att denna miljö kan vara ett steg i rätt riktning till att bryta den negativa trend som rapporten redovisar kring barns läsförståelse och läsintresse.

Utifrån Pramling Samuelsson och Asplund Carlssons (2003) utvecklingspedagogiska perspektiv där all pedagogisk verksamhet förväntas åstadkomma utveckling blir det vår utmaning att göra samtalen till ett naturligt inslag i verksamheten. Vi tar fasta på att fenomenografin kan användas som ett arbetssätt där man med hjälp av intervjuer kan ta del av barns variationer av erfarenheter och sätt att tänka. Genom detta får barn möjligheter att sätta ord på sin egen och andras förståelse. Med detta arbetssätt har vi också stora möjligheter att nå även de barn som inte talar så mycket i stor barngrupp.

I vår undersökning kunde vi se att barnen var intresserad av bilderna i böckerna och att de väckte tankar och funderingar. Bilderna var ett bra stöd för barnen då de skulle skapa en förståelse och ett sammanhang av boken. Vi tycker att det är viktigt att barnen lär sig att ta hjälp av bilderna för att kunna förstå en bok. Men det är lika viktigt tror vi att barnen får fritt tänka och associera över det lästa utan att bli påverkade av bilderna. Därför blir det viktigt att när barnen blir äldre även presentera litteratur utan bilder.

Vi har sett i vår undersökning att barn har många olika erfarenheter och kunskaper och att dessa kan ligga tillgrund för ett fortsatt lärande. Böckerna ser vi blir ett viktigt pedagogiskt redskap för barns utveckling. I vår pedagogiska roll blir det betydelsefullt att kunna ta tillvara och lyfta fram och synliggöra dessa erfarenheter och erfarenheter för barngruppen, för att hjälpa barnen till reflektion över sin förståelse av fenomen och föreställningar av sin omvärld.

7.4 Fortsatt forskning

Något vi har reflekterat över är hur svårt det kan vara för pedagoger att välja bra litteratur som fångar de flesta elever. Det hade varit intressant att undersöka hur eleverna själva väljer ut litteratur. Är det framsidan, baksidetexten eller bilderna som avgör valet? Man kan samtidigt undersöka om det finns skillnader i pojkar och flickors val av böcker.

Referenser

- Chambers, Aidan. (1993). *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjören.
- Doverborg, Elisabeth. & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Fast, Carina. (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, Lars H. (2009). *Elevhälsa börjar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, Karin. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter; en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö Högskola.
- Karlsson, Rauni. (2007). Om att verifiera undersökningsresultat. Dimenäs, J. (red). *Lära till lärare*. (s.247-256). Stockholm: Liber.
- Kihlström, Sonja. (2007a). Fenomenografi som forskningsansats. Dimenäs, J. (red). *Lära till lärare*. (s. 157-171). Stockholm: Liber.
- Kihlström, Sonja. (2007b). Intervju som redskap. Dimenäs, J. (red). *Lära till lärare*. (s. 47-57). Stockholm: Liber.
- Kihlström, Sonja. (2007c). Uppsatsen - examensarbete. Dimenäs, J. (red). *Lära till lärare*. (s. 226-241). Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.
- Kåreland, Lena. (red.) (2005). *Modig och stark – eller ligga lågt*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kåreland, Lena. (2001). *Möte med barnboken*. Uddevalla: Natur och Kultur.
- Langer, Judith. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Langer, Judith. (2005). *Litterära föreställningsvärldar*. Uddevalla: Daidalos AB.
- Langer, Judith. (1997). *Thinking and Doing Literature: An 8- Year Study*. CELA Research Report Number 6.8.
- Lantz, Annika. (2007). Intervjumetodik. *Den professionellt genomförda intervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindenbaum, Pija. (2000). *Gittan och gråvargarna*. Stockholm: Raben & Sjögren Bokförlag.
- Lindö, Rigmor. (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.

Lpo 94. Skolverket (1998). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

Malmqvist, Johan. (2006). Analys utifrån redskapen. Dimenäs, Jörgen. (red). *Lära till lärare*. (s. 97- 105). Stockholm: Liber.

Nikolajeva, Maria. (1998). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling, Ingrid. & Asplund Carlsson, Maj. & Klerfelt, Anna. (1993). *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, Ingrid. & Asplund Carlsson, Maj. (2003). *Det lekande lärande barnet - I en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.

Rivera, Miquela. (2009). The Powerful effect of play in a child's education. *The Hispanic Outlook in Higher Education*, 6, s 20-21.

Simonsson, Maria. (2004). *Bilderboken i förskolan – En utgångspunkt för samspel*. Linköpings universitet.

Skolverket. (2008). *Kursplan med kommentarer till mål som eleven skall ha uppnått i slutet av tredje skolåret*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2007). *PIRLS 2006 Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Stockholm: Fritzes.

Stensson, Britta. (2006). *Mellan raderna – strategier för en tolkande läsundervisning*. Uddevalla: Diadalos AB.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, Ann-Katrin. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk –samhällsvetenskaplig forskning*. Utgiven av vetenskapsrådet, www.vr.se (17.s).

Westlund, Barbro. (2009). *Att undervisa i läsförståelse- lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Natur & kultur

Bilagor

Bilaga 1

Missivbrev

Hej förälder/vårdnadshavare

Vi är två studenter, Nadja Nordström och Åse Dragstedt som läser till lärare med inriktning förskola/förskoleklass på högskolan i Borås. Under vår sista termin kommer vi att göra ett examensarbete som handlar om barn och litteratur.

Vi läser för barnen och samtalar om innehållet. Vi kommer att spela in intervjuerna på diktafon. Vårt arbete kommer att följa de forskningsetiska principerna, som innebär att barnets deltagande naturligtvis är frivilligt. Inga enskilda personer eller skolor kommer att nämnas utan alla namn kommer att vara fingerade. Svaren behandlas anonymt. Det insamlade materialet kommer att användas endast till vår uppsats. Efter att undersökningen är avslutad kommer det insamlade materialet att förstöras.

Ert barns medverkan till vår undersökning är för oss mycket viktig och vi ber er därför att fylla i nedanstående blankett och lämna till barnets lärare senast den 16 oktober. Om ni har några frågor får ni gärna kontakta oss:

Nadja Nordström mob. xxxxxxxxxxx

Åse Dragstedt mob. xxxxxxxxxxx

Tack på förhand!
Nadja och Åse

Medgivande

Barnets namn: _____

- Ja, mitt barn får delta i undersökningen.
- Nej, mitt barn får inte delta i undersökningen.

Förälder/vårdnadshavares underskrift:

Namnförtydligande:

Bilaga 2

Intervjufrågor

- Berätta vad du tänker att boken handlar om.
- Berätta om något du tyckte var bra i boken.
- Berätta om du själv har varit med om det.
- Hur kändes det då?
- Berätta om något du inte gillade i boken.
- Berätta om du själv har varit med om det.
- Hur kändes det då?
- Berätta om vad du tycker om gråvargarna.
- Hur tror du Gittan känner sig när hon är i skogen?
- Hur tror du att du hade känt om du var Gittan?